

La valutazione delle “competenze di cittadinanza” A cura di Bruno Losito

Introduzione	2
1. Le competenze di cittadinanza	2
1.1 Le competenze “civiche e sociali”	3
1.1.1 Le competenze per l'apprendimento permanente	4
1.2 Le “competenze chiave di cittadinanza”	5
2. Competenze di cittadinanza e competenze chiave	5
2.1 La literacy in PISA	6
2.2 Il progetto DeSeCo	6
2.3 Le competenze si insegnano?	8
3. Valutare le competenze	9
3.1 Le dimensioni di una competenza	9
3.2 Competenze e prestazioni	10
3.3 I contesti e gli strumenti per la rilevazione/valutazione delle competenze	11
4. Valutare le competenze di cittadinanza	12
4.1 Lo studio realizzato dal CIDREE	12
4.2 Valutazione, riflessione, ricerca	13
Riferimenti bibliografici	15
Nota biografica	15

Introduzione

La sperimentazione e l'innovazione richiedono una riflessione attenta e sistematica sui processi messi in atto e una valutazione il più possibile valida e attendibile dei risultati conseguiti. In una sperimentazione relativa a percorsi di educazione alla cittadinanza, quale è la sperimentazione avviata per Cittadinanza e Costituzione, una componente essenziale dei "risultati" riguarda quello che gli studenti apprendono, in termini di costruzione di conoscenze, di possibile modificazione dei loro atteggiamenti, di comprensione dei valori ai quali la cittadinanza democratica si ispira.

In questo contributo viene affrontato il tema della valutazione delle competenze di cittadinanza. Esso intende offrire alcuni spunti di riflessione e alcune possibili indicazioni di lavoro

- sulle competenze di cittadinanza, a partire da alcuni documenti europei e dalle indicazioni curriculari che in questi anni sono state fornite alle scuole;
- sul rapporto tra competenze di cittadinanza e "competenze chiave";
- sulle diverse dimensioni che caratterizzano le competenze e che, quindi, debbono essere tenute in considerazione per la loro valutazione;
- sulla valutazione delle competenze di cittadinanza (in riferimento alla valutazione delle competenze in generale).

La valutazione delle competenze costituisce un tema/problema rispetto al quale molte domande sono aperte e rispetto al quale è necessario un lavoro di ricerca condotto in primo luogo dagli insegnanti all'interno delle scuole. In questa prospettiva, la sperimentazione di Cittadinanza e Costituzione può avere una ricaduta di carattere più ampio sulle strategie e sulle pratiche valutative delle scuole, anche in altri ambiti curriculari.

È questo l'obiettivo che le riflessioni che seguono intendono contribuire a costruire.

Nella nota bibliografica sono indicati alcuni testi utile ad approfondire i temi affrontati.

1. Le competenze di cittadinanza

È utile fare riferimento a due documenti, il primo europeo, il secondo italiano, per cercare di chiarire quali siano le competenze indicate come *competenze di cittadinanza*.

Il primo documento è la raccomandazione del Parlamento europeo del 2006¹ dedicata all'apprendimento per tutta la vita, nella quale vengono indicate le *competenze chiave* che i paesi membri debbono impegnarsi a costruire e sviluppare in vista del conseguimento degli obiettivi comuni individuati nell'ambito del programma di lavoro "Istruzione e formazione 2010". Nell'allegato a questa raccomandazione – intitolato *Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un quadro di riferimento europeo* – tra le competenze chiave vengono indicate anche le "competenze civiche e sociali".

¹ Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE). *Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea*, 30.12.2006.

1.1 Le competenze “civiche e sociali”

Il *Quadro di riferimento* propone una definizione di queste competenze e individua le “conoscenze, abilità e attitudini” che esse richiedono. La definizione proposta è la seguente:

“Queste [le competenze sociali e civiche] includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitiche e all’impegno a una partecipazione attiva e democratica”.

Si tratta, come si può capire da questa definizione, di competenze essenziali per la vita relazionale, sociale e lavorativa di ciascun individuo e per l’esercizio attivo e consapevole dei propri diritti e doveri di cittadino, in contesti caratterizzati da una crescente complessità, che richiedono il possesso di conoscenze specifiche e di capacità di affrontare i conflitti che in essi si presentano e di contribuire alla loro soluzione, unite ad un impegno personale di partecipazione democratica.

Tra le conoscenze indicate come fondamentali per tali competenze vengono ricordate l’insieme delle conoscenze necessarie a sviluppare una consapevolezza della propria identità personale e sociale (meglio: delle proprie identità personali e sociali), dei diversi contesti sociali in cui si è inseriti.

La competenza sociale è collegata al benessere personale e sociale che richiede la consapevolezza di ciò che gli individui devono fare per conseguire una salute fisica e mentale ottimali, intese anche quali risorse per se stessi, per la propria famiglia e per l’ambiente sociale immediato di appartenenza e la conoscenza del modo in cui uno stile di vita sano vi può contribuire. Per un’efficace partecipazione sociale e interpersonale è essenziale comprendere i codici di comportamento e le maniere generalmente accettati in diversi ambienti e società (ad esempio sul lavoro). È altresì importante conoscere i concetti di base riguardanti gli individui, i gruppi, le organizzazioni del lavoro, la parità e la non discriminazione tra i sessi, la società e la cultura. È essenziale inoltre comprendere le dimensioni multiculturali e socioeconomiche delle società europee e il modo in cui l’identità culturale nazionale interagisce con l’identità europea.

A queste conoscenze si affiancano le abilità comunicative, di negoziazione e di far fronte a situazioni problematiche anche di tipo personale, la disponibilità alla collaborazione, l’interesse per la comunicazione interculturale e per i problemi sociali, il rispetto per le diversità.

In termini più specifici, le conoscenze e le abilità legate a queste competenze sono indicate nel modo seguente.

La competenza civica si basa sulla conoscenza dei concetti di democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti civili, anche nella forma in cui essi sono formulati nella Carta dei diritti fondamentali dell’Unione europea e nelle dichiarazioni internazionali e nella forma in cui sono applicati da diverse istituzioni a livello locale, regionale, nazionale, europeo e internazionale. Essa

comprende la conoscenza delle vicende contemporanee nonché dei principali eventi e tendenze nella storia nazionale, europea e mondiale. Si dovrebbe inoltre

sviluppare la consapevolezza degli obiettivi, dei valori e delle politiche dei movimenti sociali e politici. È altresì essenziale la conoscenza dell'integrazione europea, nonché delle strutture, dei principali obiettivi e dei valori dell'UE, come pure una consapevolezza delle diversità e delle identità culturali in Europa.

Le abilità in materia di competenza civica riguardano la capacità di impegnarsi in modo efficace con gli altri nella sfera pubblica nonché di mostrare solidarietà e interesse per risolvere i problemi che riguardano la collettività locale e la comunità allargata. Ciò comporta una riflessione critica e creativa e la partecipazione costruttiva alle attività della collettività o del vicinato, come anche la presa di decisioni a tutti i livelli, da quello locale a quello nazionale ed europeo, in particolare mediante il voto.

Questa idea di competenze civiche e sociali individua diverse dimensioni che sono caratteristiche di ogni tipo di competenza:

- una dimensione cognitiva (l'insieme delle conoscenze);
- una dimensione metacognitiva (la consapevolezza del tipo di strategie e di abilità che vengono messe in atto in funzione dei problemi che ci si trova di fronte);
- una dimensione di tipo affettivo-motivazionale, che si concretizza in disposizioni e atteggiamenti nei confronti delle situazioni, dei compiti, dei problemi con cui ci si confronta. Questa dimensione, che è importante in tutte le competenze, acquista una particolare rilevanza per le competenze civiche e sociali.

Il richiamo esplicito alla *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo*, alla democrazia pluralista e a un sistema di valori che a tali principi si ispirano chiama in causa una ulteriore dimensione, quella valoriale. L'educazione alla cittadinanza (come del resto l'educazione in generale) non è libera dal riferimento ad un insieme di valori condivisi, valori che nella dichiarazione del Parlamento europeo vengono identificati con estrema chiarezza ("pieno rispetto dei diritti umani, tra cui anche quello dell'uguaglianza quale base per la democrazia, la consapevolezza e la comprensione delle differenze tra sistemi di valori di diversi gruppi religiosi o etnici").

1.1.1 Le competenze per l'apprendimento permanente

L'ottica adottata dalla dichiarazione del Parlamento europeo va al di là dell'istruzione scolastica in senso stretto e non si riferisce ai soli studenti in essa inseriti. Parlare di competenze per l'apprendimento permanente significa riferirsi all'insieme della popolazione, compresi gli adulti, in un'ottica di *lifelong learning*.

L'idea di fondo è quella di una costruzione progressiva delle competenze in generale e di quelle di cittadinanza in particolare nella consapevolezza che anche per la popolazione adulta esiste un problema di educazione alla cittadinanza democratica e che le competenze di cittadinanza, come tutte le altre competenze, non possono essere date per acquisite e consolidate una volta per tutte. Così come possono essere rafforzate e sviluppate, allo stesso modo possono essere soggette a decremento, a involuzioni e passi indietro. Il compito della scuola nella costruzione di queste competenze è capire quali possano essere le basi che consentono questa costruzione e questo sviluppo nel tempo, individuando le priorità in relazione ai diversi momenti del percorso di istruzione.

1.2 Le “competenze chiave di cittadinanza”

Il secondo documento cui è utile fare riferimento è l'*Allegato* al regolamento sull'adempimento dell'obbligo scolastico del 2007, nel quale vengono indicati i “saperi” e le competenze che dovrebbero essere acquisiti da parte degli studenti al termine dell'obbligo scolastico.

La definizione di competenze che il documento fa propria è quella contenuta nella Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 6 settembre 2006, secondo la quale le competenze “indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia”.

Unitamente alle competenze di base per ciascuno degli “assi culturali” individuati nel documento, vengono anche indicate alcune “competenze chiave da acquisire al termine dell'istruzione obbligatoria”. Le competenze chiave indicate sono le seguenti:

- imparare ad imparare
- progettare
- comunicare
- collaborare e partecipare
- agire in modo autonomo e responsabile
- risolvere problemi
- individuare collegamenti e relazioni
- acquisire ed interpretare l'informazione

Il modo in cui tali competenze vengono definite sembra caratterizzarle come competenze di tipo “trasversale” che richiedono conoscenze e abilità non riconducibili a un unico asse culturale, né tanto meno a una singola disciplina o materia scolastica. Al contrario, esse sembrano richiedere il concorso di conoscenze disciplinari diverse e di abilità di tipo diverso, relative alla comunicazione, all'interazione sociale, alla costruzione di progetti individuali sia nello studio che nella vita lavorativa.

2. Competenze di cittadinanza e competenze chiave

È opportuno, a partire da questa osservazione, per chiedersi quale sia il rapporto tra competenze chiave e competenze di cittadinanza. Nell'ottica dei documenti europei – che sembra essere condivisa anche dall'impostazione dell'*Allegato* al regolamento sull'attuazione dell'obbligo scolastico – le competenze chiave in quanto tali sono competenze di cittadinanza, nel senso che si configurano come competenze fondamentali per tutti i cittadini, senza le quali è difficile ipotizzare un inserimento attivo sia nella vita sociale, sia in quella lavorativa, né tanto meno una partecipazione attiva alla vita democratica.

Un contributo importante alla definizione delle competenze chiave in riferimento ai sistemi educativi e di istruzione è stato dato, negli ultimi anni, da due progetti promossi dall'OCSE: PISA (*Programme for International Student Assessment*) e DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*).

2.1 La literacy in PISA

In PISA il concetto utilizzato per indicare la competenza di base in una specifica area è quello di *literacy*, difficilmente traducibile con un unico termine equivalente nella nostra lingua. Oggetto di valutazione in PISA sono i livelli di *literacy* in lettura, in matematica e in scienze. Le definizioni di *literacy* date in PISA sono le seguenti².

Literacy scientifica

L'insieme delle conoscenze scientifiche di un individuo e l'uso di tali conoscenze per identificare domande scientifiche, per acquisire nuove conoscenze, per spiegare fenomeni scientifici e per trarre conclusioni basate sui fatti riguardo a temi di carattere scientifico, la comprensione dei tratti distintivi della scienza intesa come forma di sapere e d'indagine propria degli esseri umani, la consapevolezza di come scienza e tecnologia plasmino il nostro ambiente materiale, intellettuale e culturale e la volontà di confrontarsi con temi che abbiano una valenza di tipo scientifico, nonché con le idee della scienza, da cittadino che riflette.

Literacy in lettura

La capacità di un individuo di comprendere, di utilizzare e di riflettere su testi scritti al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità e di svolgere un ruolo attivo nella società.

Literacy matematica

La capacità di un individuo di identificare e di comprendere il ruolo che la matematica gioca nel mondo reale, di operare valutazioni fondate e di utilizzare la matematica e confrontarsi con essa in modi che rispondono alle esigenze della vita di quell'individuo in quanto cittadino che riflette, che s'impegna e che esercita un ruolo costruttivo.

L'analisi delle definizioni riportate consente di individuare in ciascuna di esse le tre dimensioni che caratterizzano una competenza: il possesso di conoscenze e di abilità; la capacità di utilizzarle in contesti vari e differenziati; la dimensione affettivo motivazionale, identificabile con l'interesse per tali conoscenze e la disponibilità a confrontarsi con i problemi che richiedono il ricorso a tali conoscenze e abilità.

Soprattutto, è comune alle tre definizioni di *literacy* la sottolineatura della loro importanza per l'esercizio di un ruolo attivo come cittadini "che riflettono" e che esercitano "un ruolo attivo e costruttivo" nelle società in cui vivono.

2.2 Il progetto DeSeCo

Parallelamente al progetto PISA e sempre all'interno del più ampio progetto sugli indicatori di qualità dei sistemi di istruzione (progetto INES), il progetto *Definition and Selection of Key Competencies* (DeSeCo), ha individuato alcune competenze generali

² Cfr. OECD (2007). *Valutare le competenze in scienze, lettura e matematica. Quadro di riferimento di PISA 2006*. Armando, Roma. Traduzione italiana del *Framework* di PISA 2006 a cura dell'Invalsi. Il testo è pubblicato sul sito Web dell'Invalsi (www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2006).

individuare come “competenze chiave” o “competenze di base”, riferibili a tre aree dell’agire umano:

- l’uso interattivo di strumenti,
- l’interazione all’interno di gruppi eterogenei,
- l’agire in modo autonomo.

Si tratta di tre aree di competenza molto ampie e fortemente integrate tra di loro.

Alla prima area appartengono la capacità di utilizzare il linguaggio, i simboli e testi diversi; la capacità di utilizzare le conoscenze e le informazioni; la capacità di utilizzare la tecnologia.

Alla seconda area appartengono competenze quali la capacità di porsi in relazione agli altri, la capacità di cooperare, la capacità di affrontare e risolvere i conflitti.

Fanno parte della terza area competenze quali la capacità di agire all’interno di contesti ampi e differenziati, la capacità di costruire e realizzare progetti individuali e la capacità di riconoscere e sostenere i propri diritti e i propri interessi, a partire dal riconoscimento dei propri bisogni e dei propri limiti.

È possibile individuare alcune caratteristiche che nel progetto DeSeCo vengono attribuite alle competenze chiave. In primo luogo, esse sono tra loro interconnesse e si sovrappongono (si parla di “costellazioni di competenze”). La loro funzione è quella di consentire all’individuo di partecipare attivamente alla vita della società, di realizzare un proprio progetto di vita (relazionale, culturale, lavorativo), in un’ottica dinamica di trasformazione dei contesti interpersonali, sociali e politici all’interno dei quali vive. In questa ottica, la dimensione cognitiva si intreccia con quella affettiva e degli atteggiamenti, fino a chiamare in causa anche la dimensione valoriale (per indicare questo intreccio, nel progetto si parla di “struttura” delle competenze).

Le competenze chiave – come si è già detto a proposito delle competenze civiche e sociali – non sono acquisibili in modo completo e una volta per tutte: non soltanto possono essere individuati diversi livelli di competenza (come viene effettivamente fatto in PISA e nei progetti dell’OCSE sui livelli di letteralismo della popolazione adulta), ma questi livelli non sono necessariamente stabili. I livelli di competenza possono essere incrementati e migliorati. Allo stesso modo, però, le competenze chiave (così come tutte le altre competenze) possono essere soggette a decadimento. La effettiva possibilità di accrescere o meno il proprio patrimonio di competenze è in relazione alla qualità della vita lavorativa, della vita sociale e delle opportunità di apprendimento formale, non formale e informale.

Parlare di competenze, in questa prospettiva, significa accettare alcune implicazioni rilevanti relative ai processi di apprendimento: l’importanza non soltanto dei contesti formali di istruzione, ma anche delle opportunità di apprendimento non formale e informale; la comprensione che le competenze non si costruiscono tutte e solo all’interno dei percorsi di istruzione formale; l’accettazione di un’ottica di *lifelong learning*.

Inoltre, se quando si parla di competenze chiave ci si riferisce a capacità fortemente intrecciate fra di loro, la domanda che si pone è quale sia il loro possibile rapporto con alcune competenze di tipo “disciplinare”. E, forse, anche se abbia un senso – ed eventualmente quale - parlare di competenze disciplinari e “declinare” (per usare il gergo che sembra essere invalso nelle scuole) le competenze per discipline o, per essere più precisi, per materie. L’impressione che spesso si ha nel leggere i documenti relativi alla programmazione didattica prodotti dalle scuole (e non solo dalle scuole) è quella di una parcellizzazione e specificazione delle competenze che ciascuna disciplina (materia) dovrebbe contribuire a costruire e sviluppare, secondo una logica che sembra essere molto più quella della definizione di obiettivi disciplinari specifici (prevalentemente in termini di conoscenze e di abilità), che non quella della individuazione di aree ampie di competenza alla costruzione delle quali le diverse discipline (e materie) possono contribuire.

Da questo punto di vista, è utile ricordare alcuni risultati del progetto PISA. Il progetto individua per ciascuna delle tre aree di *literacy* alcune competenze specifiche. In PISA 2003, la competenza matematica si articolava in quattro aree di contenuti (spazio e forma, cambiamento e relazioni, quantità, incertezza) e in riferimento a tre processi (riproduzione, connessioni, riflessione). I risultati hanno posto in evidenza una correlazione molto alta tra i risultati conseguiti dagli studenti in queste competenze specifiche. I risultati di PISA 2006 relativi alle specifiche competenze scientifiche vanno nella stessa direzione³. Questi risultati sembrerebbero indicare una effettiva difficoltà nell'articolare una competenza generale (in questo caso la *literacy* matematica e la *literacy* scientifica) in competenze specifiche e aprono prospettive di riflessione e di ricerca (anche didattica) per cercare di chiarire meglio il rapporto tra diversi tipi di competenze di cui si parla in modo forse troppo spesso intercambiabile: competenze di base, competenze trasversali, competenze disciplinari, competenze specifiche.

2.3 Le competenze si insegnano?

Oltre a domande e problemi di tipo concettuale sopra ricordati, l'accettazione di una logica quale quella delle competenze, rappresenta sicuramente una sfida dal punto di vista didattico. È difficile, però, se si accetta una impostazione quale quella adottata a livello europeo e internazionale, pensare che le competenze in quanto tali siano "insegnabili". La scuola può e deve contribuire a costruire conoscenze e abilità, a sviluppare atteggiamenti e valori coerenti con le caratteristiche e i principi fondamentali di una società democratica.

E lo può fare attraverso processi efficaci di insegnamento-apprendimento, costruendo contesti e situazioni all'interno delle quali gli studenti possano effettivamente mettere in pratica ed utilizzare le conoscenze e le abilità acquisite, dimostrando in questo modo i livelli di competenza realmente posseduti.

Allo stesso tempo, più che alla individuazione di specifiche competenze da costruire materia per materia, sarebbe forse più opportuno ragionare sul contributo che ciascuna materia può dare alla costruzione di alcune competenze fondamentali e questo non soltanto e forse non tanto in termini di contenuti, quanto piuttosto in termini di una didattica che consenta agli studenti di cimentarsi con situazioni e compiti che richiedono loro di utilizzare le conoscenze e le abilità che stanno costruendo e sviluppando (dalla impostazione delle attività didattiche alle pratiche valutative).

Tutta la discussione sulle competenze non è priva di aspetti di problematicità e, in alcuni casi, anche di ambiguità. Va riconosciuto, però, che questa discussione riveste una importanza che non può essere sminuita, soprattutto in contesti organizzativi e didattici quali quelli che caratterizzano il nostro sistema scolastico. Ragionare in termini di costruzione di competenze "costringe" in qualche modo a ripensare la didattica, privilegiando interventi e metodologie che sollecitino e privilegino la partecipazione attiva degli studenti, che costruiscano per quanto possibile nessi con la vita reale degli studenti, che consentano loro di confrontarsi con compiti e problemi reali il cui assolvimento e la cui soluzione richiedono il ricorso alle conoscenze e alle abilità acquisite.

Dal punto di vista organizzativo – e questo è particolarmente importante per le competenze "civiche e sociali" – ragionare in termini di costruzione di competenze

³ PISA 2006 individua le seguenti competenze per la *literacy* scientifica: individuare questioni di carattere scientifico; dare una spiegazione scientifica dei fenomeni; usare prove basate su dati scientifici.

significa provare a costruire contesti non soltanto di classe, ma anche di scuola che impegnino gli studenti confrontarsi con punti di vista differenziati, a negoziare la soluzione di conflitti, a collaborare con gli altri in vista di scopi comuni.⁴

Nella prospettiva che si è cercato di delineare tutte le competenze chiave, sia quelle individuate nei documenti europei, sia quelle individuate in PISA e nel DeSeCo possono essere considerate competenze di cittadinanza, in quanto necessarie per un esercizio attivo e consapevole dei propri diritti e doveri di cittadini. Quelle individuate come competenze "civiche e sociali" sono una parte di queste competenze, ma è difficile ipotizzare che si possa essere cittadini consapevoli e attivi se non si possiede un livello adeguato di competenza nella lettura, in ambito scientifico, in ambito matematico e se non si sia in grado di agire in modo autonomo e responsabile, nel relazione con gli altri all'interno dei diversi contesti sociali in cui si è inseriti.

Le conseguenze, sia sul piano didattico, sia sul piano della valutazione sono evidenti.

3. Valutare le competenze

Nei paragrafi precedenti si è cercato di individuare quali competenze possano essere considerate competenze di cittadinanza e in che senso esse possano essere considerate competenze chiave (e, reciprocamente, come tutte le competenze chiave siano competenze di cittadinanza). Prima di affrontare in modo più puntuale il tema della valutazione delle competenze di cittadinanza è opportuno riflettere su alcune caratteristiche delle competenze in generale, allo scopo di individuare quali possano essere i problemi da tenere in considerazione (e le difficoltà da affrontare) per poterle rilevare e valutare.

3.1 Le dimensioni di una competenza

Si prendano, ad esempio in considerazione, due definizioni di competenza. La prima è di Michele Pellerey⁵.

Capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo.

Concepita in questo modo, seppure ancora ad un livello generale, una competenza si caratterizza per una capacità di agire che va al di là delle conoscenze e delle abilità che pure essa richiede.

La seconda è di Philippe Perrenoud.⁶

La nozione di competenza indicherà qui una *capacità di mobilitare risorse cognitive per far fronte ad un certo tipo di situazioni*.

Perrenoud sottolinea che una definizione di questo tipo presenta quattro aspetti fondamentali:

⁴ Si veda in proposito, il contributo *Autovalutazione d'Istituto per Cittadinanza e Costituzione*.

⁵ Cfr. Pellerey M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. La Nuova Italia – RCS, Milano, p.12.

⁶ Cfr. Perrenoud P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Anicia, Roma, p.14.

- le competenze non coincidono con le conoscenze e con le abilità, ma le “mobilitano” e le integrano;
- tale mobilitazione avviene in una situazione specifica;
- questo implica l'utilizzo di “schemi di pensiero” che consentono di realizzare un'azione adatta alla situazione;
- le competenze si costruiscono anche attraverso il confronto tra situazioni diverse.

Se si riflette su queste due definizioni, è possibile rendersi conto che l'esercizio di una competenza chiama in causa – come si è già più volte sottolineato - diverse dimensioni:

- una dimensione cognitiva, relativa alle conoscenze e alle abilità cui si fa ricorso;
- una dimensione affettivo-motivazionale, relativa alle disposizioni e agli atteggiamenti nei confronti delle situazioni e dei problemi da affrontare;
- una dimensione meta cognitiva, relativa alla consapevolezza della maggiore o minore adeguatezza dei processi messi in atto per affrontarli;
- una dimensione anche valoriale, relativa alla valutazione delle situazioni e dei problemi.

C'è un ulteriore aspetto di queste definizioni che è opportuno sottolineare.

Una competenza presuppone l'esistenza delle risorse da “mobilitare”. Ma, come dice Perrenoud⁷,

Nessuna risorsa appartiene esclusivamente ad una competenza, considerato che può essere mobilitata anche da altre. È per questo che molti dei nostri concetti sono utilizzabili in numerosi contesti e sono al servizio di numerose e differenti intenzioni. La stessa cosa accade per una parte delle nostre conoscenze, delle nostre modalità di trattare le informazioni, dei nostri schemi di percezione, di valutazione e di ragionamento.

3.2 Competenze e prestazioni

Inoltre, una competenza in quanto tale non è osservabile. Sono osservabili i comportamenti messi in atto in determinate situazioni per affrontare e possibilmente risolvere i problemi che in esse si presentano. Sono rilevabili, cioè, le “prestazioni” che possono essere riferite ad una competenza o – se si vuole – che ci dicono che si è in presenza dell'esercizio di una competenza. È a partire dalla rilevazione di queste prestazioni che è possibile valutare una competenza.

È possibile, dunque inferire la presenza di una competenza non solo genericamente, ma anche in maniera articolata sulla base di una famiglia di prestazioni, che svolgono il ruolo di indicatori di esistenza o di livello raggiunto. Solo nel caso di competenze elementari che mettano in gioco schemi d'azione di tipo ripetitivo, oppure assai semplici applicazioni di regole e principi, è possibile valutarne l'acquisizione osservando una o poche prestazioni⁸.

È necessario anche essere consapevoli del fatto che, comunque, esiste uno scarto tra prestazioni rilevabili e competenze di cui esse sarebbero manifestazione, in particolare

⁷ Cfr. Perrenoud P. (2003). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Anicia, Roma, pp. 38-39.

⁸ Cfr. Pellerrey M., *Le competenze individuali e il portfolio*, cit. , p. 114.

nelle rilevazioni su larga scala, nelle quali non è possibile fare riferimento a particolari contesti didattici, in ogni caso caratterizzati da una certa dose di artificialità rispetto ai contesti reali in cui gli individui agiscono.

Dobbiamo riconoscere che le valutazioni su larga scala, anche quelle “basate sulle performance”, non sono altro che delle approssimazioni delle richieste che gli individui affrontano nella vita reale. Sono state suggerite numerose strategie per restringere la discrepanza tra compiti della valutazione e le richieste della vita reale agli individui. Tra di esse, ad esempio, l'uso di un'ampia gamma di materiale tratto da situazioni della vita reale, la convalida dei risultati solo previa la dimostrazione della loro efficacia al di fuori della valutazione E la progettazione di valutazioni che prendano in esame diversi contesti o ambienti a cui gli individui devono adattarsi nel contesto della valutazione.⁹

3.3 I contesti e gli strumenti per la rilevazione/valutazione delle competenze

Da quanto detto fino ad ora derivano alcune conseguenze per la valutazione delle competenze, o meglio per la rilevazione delle prestazioni riferibili alle competenze.

In primo luogo, per valutare le competenze è necessario *raccogliere elementi di informazione su tutte le 'dimensioni'* che sono state individuate:

- conoscenze e abilità (dimensione cognitiva);
- motivazioni, interesse, partecipazione (dimensione affettivo-motivazionale);
- consapevolezza del compito e delle strategie da adottare/adottate nell'affrontare un compito, una situazione, un problema (dimensione metacognitiva).

La rilevazione di conoscenze e abilità, ma anche di componenti affettivo-motivazionali e sociali costituisce una pratica corrente nella scuola. In genere, però, esse vengono rilevate separatamente le une dalle altre, spesso in modo decontestualizzato o nell'ambito di contesti fortemente artificiali.¹⁰ È quindi necessario costruire contesti didattici e valutativi, che consentano la rilevazione di come queste componenti vengano “mobilitate”, in riferimento a compiti, contesti, processi differenziati.

Ne deriva la necessità di *differenziare le procedure e gli strumenti di valutazione*, in funzione dell'“oggetto” che si intende rilevare e del contesto entro cui lo si rileva.

In secondo luogo, *la valutazione delle competenze dovrebbe tener conto della dimensione evolutiva*, del fatto – cioè – che il loro livello può migliorare (o peggiorare) nel tempo. In questa ottica, nessuna singola rilevazione, presa isolatamente, è in grado da sola di fornire gli elementi sufficienti a valutare il possesso o meno (e a quale livello) di una competenza.

Solo una documentazione costruita nel tempo può consentire di affrontare questo compito, nella consapevolezza che la documentazione disponibile deve essere oggetto di analisi e di interpretazione, possibilmente non individuale, ma da parte di tutti gli insegnanti impegnati nella costruzione delle competenze da valutare.

La valutazione è un'attività interpretativa, le rilevazioni ci forniscono i “dati” su cui riflettere e sui quali costruire un giudizio valutativo il più preciso possibile e

⁹ Cfr. Rychen D. S., Salganik L. H. (a cura di) (2007). *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*. FrancoAngeli, Milano, p. 97.

¹⁰ La discussione e le proposte riferibili a quella che è stata indicata come “valutazione autentica” partono proprio da questa consapevolezza.

possibilmente non influenzato (o influenzato solo limitatamente) dalla soggettività di chi valuta.

Porsi il problema della valutazione delle competenze richiede, quindi, adottare una logica per la quale la valutazione è in primo luogo una attività sistematica, organizzata e continuativa di documentazione.

Senza dimenticare che, in un'ottica quale quella delle competenze, dovrebbe essere costantemente sollecitata l'autovalutazione da parte dello studente (da sollecitare, nei modi e nelle forme possibili per le diverse classi/età).

4. Valutare le competenze di cittadinanza

Si tratta di un compito difficile, rispetto al quale le esperienze fino ad ora realizzate non offrono soluzioni definitive. E questo vale non soltanto per il nostro paese, ma anche a livello internazionale.

4.1 Lo studio realizzato dal CIDREE

Lo studio realizzato dal CIDREE¹¹ individua alcune sfide aperte per la valutazione degli studenti nell'area della educazione alla cittadinanza. In particolare, lo studio ha consentito di rilevare come la maggioranza dei paesi che vi hanno partecipato non abbia ancora "sviluppato una logica di base chiara e specifica per valutare l'apprendimento in materia di cittadinanza" e come nella maggior parte di essi gli obiettivi della valutazione in questa area dell'intervento educativo della scuola siano impliciti, piuttosto che espliciti. A partire da questa constatazione lo studio mette in evidenza come gli approcci valutativi e le pratiche ad essi connessi varino considerevolmente tra i diversi paesi e come – a partire dal riconoscimento comune delle diverse dimensioni da valutare – le difficoltà maggiori riguardino la valutazione della cittadinanza "attiva", di quell'insieme di comportamenti – cioè – nei quali si dovrebbe riflettere l'acquisizione di conoscenze e il consolidamento di disposizioni e atteggiamenti legati alla cittadinanza. Questa difficoltà riguarda tutti i livelli scolastici, ma in modo particolare quelli più bassi, in considerazione dell'età degli studenti.

La rilevazione di questi comportamenti, inoltre, non può avvenire soltanto nell'ambito del contesto scuola, ma dovrebbe estendersi alla comunità allargata al di fuori della scuola. E questo comporta la necessità di superare gli aspetti di rigidità e di chiusura che spesso caratterizzano i curricoli scolastici e le regole di carattere organizzativo che governano le scuole.

È a partire da questa constatazione che lo studio fa proprie le conclusioni della indagine realizzata da Eurydice nel 2005 (*L'educazione alla cittadinanza nelle scuole in Europa*. Eurydice, Brussels):

Valutare i risultati degli studenti in materia di educazione alla cittadinanza e valutare che tipo di offerta viene fatta dalla scuola a questo proposito sembrano essere due delle principali sfide per il futuro. In effetti la valutazione degli studenti è una questione difficile e complessa. Mentre valutare la conoscenza di problematiche teoriche legate all'educazione alla cittadinanza può essere relativamente semplice, misurare i risultati con riferimento ai due "obiettivi non

¹¹ Cfr. Kerr D., Keating A. and Ireland E. (2009). *Pupil assessment in citizenship education: purposes, practices and possibilities*. Slough, NFER/CIDREE.

teorici” – l’adozione di attitudini e di valori civici positivi e la partecipazione attiva o, in altre parole, l’effettivo comportamento degli studenti – sembra essere molto più difficile (p. 60)

Se si accetta questa prospettiva, valutazione degli studenti e autovalutazione delle proposte delle scuole per l’educazione alla cittadinanza si saldano tra loro, come due aspetti della riflessione sulla dimensione innovativa dell’educazione alla cittadinanza.

Un impulso e un aiuto a questa riflessione può venire dalla circolazione delle esperienze fino ad ora realizzate, dal confronto all’interno delle reti di scuole, dai risultati di indagini e ricerche che via via si renderanno disponibili.

In particolare, sarà interessante analizzare i risultati della indagine comparativa internazionale sull’educazione civica e alla cittadinanza che l’IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) sta per rendere noti. Questa indagine, che ha visto la partecipazione di 38 paesi offrirà importanti elementi di riflessione sulle conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti degli studenti all’ottavo anno di scolarizzazione (in Italia, il terzo anno della scuola secondaria di primo grado), oltre una serie di informazioni sul modo in cui nei diversi paesi che hanno partecipato all’indagine viene affrontato il compito di educare gli studenti all’esercizio dei propri diritti e doveri di cittadini¹².

4.2 Valutazione, riflessione, ricerca

La rilevanza del problema della valutazione e la mancanza di soluzioni definite adottabili in quanto tali dagli insegnanti e dalle scuole porta a sottolineare la necessità che nelle classi e nelle scuole l’introduzione dell’educazione alla cittadinanza venga accompagnata da un’attività di riflessione e di ricerca sulle domande aperte e sui nodi da affrontare.

Per quanto riguarda la valutazione delle competenze di cittadinanza le scuole non partono da zero. La rilevazione e la valutazione delle conoscenze e delle abilità è parte dell’attività quotidiana di insegnamento e apprendimento. L’osservazione dei comportamenti degli studenti e l’attenzione agli aspetti affettivi e motivazionali è diffusa, soprattutto a livello di scuola primaria. Così come una certa attenzione ai processi di tipo meta cognitivo.

Quello che manca ancora è la saldatura tra questi diversi aspetti della valutazione in una prospettiva unitaria. E, forse, una pratica di discussione e di condivisione sulle procedure valutative, discussione in larga misura ancora limitata al confronto sugli esiti delle pratiche valutative.

Alla luce di quanto si è cercato di delineare nei precedenti paragrafi di questo contributo, è possibile formulare alcune domande che potrebbero guidare la ricerca sulla valutazione nel campo dell’educazione alla cittadinanza.

- Quali comportamenti - e in quali contesti - è opportuno osservare e rilevare? Con quali tecniche e con quali strumenti? (osservazione, prove strutturate, schede di autovalutazione degli studenti, discussioni, simulazioni,...)

¹² L’International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) è stato realizzato in Italia dall’Invalsi. L’impostazione teorica, gli obiettivi e l’impianto metodologico dell’indagine sono illustrati in Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B. Kerr, D. (2008). *International Civic and Citizenship Study. Assessment Framework*. Iea, Amsterdam. La traduzione italiana del quadro di riferimento concettuale dell’indagine è pubblicata sul sito Web dell’Istituto, all’indirizzo http://www.invalsi.it/invalsi/ri/ar_iccs2009/file/ICCS_ultimo_%20impaginato.pdf.

- Quali conoscenze e quali atteggiamenti vanno individuati in relazione ai livelli scolastici e all'età degli studenti?
- Quali contesti e quali situazioni possono essere più adeguati per rilevare le prestazioni degli studenti che si ritiene siano manifestazione delle competenze che si vogliono valutare?
- È possibile individuare (e definire in modo sufficientemente chiaro) diversi livelli di competenza in rapporto all'età e al livello scolastico degli studenti?
- Quale può/deve essere il contributo delle diverse discipline/materie alla costruzione delle competenze di cittadinanza?
- Come organizzare la documentazione raccolta su ciascuno studente in diversi contesti e rispetto a compiti differenziati? Come utilizzare questa documentazione per un confronto tra insegnanti dello stesso Consiglio di classe?
- Come utilizzare questa documentazione (i risultati delle prove di verifica, delle osservazioni) per far crescere il livello di consapevolezza degli studenti?

Sono soltanto alcune delle domande che ci si potrebbe porre. La loro maggiore o minore rilevanza non può che essere determinata dalle situazioni di lavoro concrete e dalle caratteristiche specifiche degli studenti ai quali è rivolto l'intervento didattico delle scuole. Sono gli insegnanti e le scuole che hanno la responsabilità di assumere le decisioni più opportune.

Riferimenti bibliografici

Eurydice (2005). *L'educazione alla cittadinanza nelle scuole in Europa*. Brussels, Eurydice.

Kerr D., Keating A. and Ireland E. (2009). *Pupil assessment in citizenship education: purposes, practices and possibilities*. Slough, NFER/CIDREE.

OECD (2007). *Valutare le competenze in scienze, lettura e matematica. Quadro di riferimento di PISA 2006*. Armando, Roma.

Pellerey M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. La Nuova Italia/RCS Libri, Milano.

Perrenoud P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Anicia, Roma.

Perrenoud P. (2003). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Anicia, Roma.

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE). *Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea*, 30.12.2006.

Rychen D. S., Salganik L. H. (a cura di)(2007). *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole*. FrancoAngeli, Milano.

Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B. Kerr, D. (2008). *International Civic and Citizenship Study. Assessment Framework*. Iea, Amsterdam.

Nota biografica

Bruno Losito è stato ricercatore presso il Cede, poi Invalsi, ed è ora docente di Pedagogia sperimentale presso la Facoltà di Scienze della formazione dell'Università Roma Tre. Ha collaborato con il Consiglio d'Europa al programma sull'Educazione alla cittadinanza democratica. È attualmente direttore associato della indagine sulla *Educazione civica e alla cittadinanza – ICCS* promossa dall'IEA.